

4. Пospelов Д.А. Логико-лингвистические модели в системах управления. М.: Энергоатомиздат, 1981. 232 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. 2-е изд. М.: Гос. учеб. - пед. об-во МП РСФСР, 1946. 704 с.
6. Человек и вычислительная техника / Под ред. В.М.Глушкова. Киев: Наук. думка, 1971. 294 с.
7. Якиманская И. С. Развивающее обучение. М.: Педагогика, 1979. 144 с.

**О.Г. Ларионова**

## **КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД - ОСНОВА ДЛЯ РАЗРАБОТКИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ**

Одной из наиболее актуальных проблем государственной важности является адаптация выпускников средних специальных и высших учебных заведений к условиям производства. Для многих из них оказываются неожиданными и часто травмирующими и переход к самостоятельной работе при отсутствии четко указанных эталонов, и необходимость выполнения практических действий, от которых зависит благополучие и даже жизнь людей, и перемены в личностно-социальной позиции: вместо роли послушного ученика, ошибки которого укажут и помогут исправить, - функции самостоятельного специалиста, отвечающего за все и всех в сфере своей деятельности.

Академический стиль обучения в школе, среднем специальном учебном заведении, в вузе явно не ориентирован на подготовку специалиста к реальной профессиональной деятельности. Подход к обучению, который позволяет формировать умения и навыки для большинства видов деятельности, профессионально необходимых будущему специалисту, называется контекстным.

В работах А.А. Вербицкого, посвященных контекстному обучению, прослеживается путь формирования теоретического знания о реальной материальной действительности и, тем самым, объясняется феномен абстрактных знаний.

В условиях массового обучения единство содержания, представленное в знаковой форме учебной информации, обуславливает и унификацию учебных действий обучающихся как в рамках однопрофильных вузов, так и в рамках одинаковых дисциплин в учебных заведениях разной профессиональной направленности. Таким образом, если, например, у одного преподавателя дисциплину “Электротехника” изучают студенты специальностей “Электрические сети и системы” и “Педагог профессионального обучения”, они приобретают одинаковую систему знаний и осваивают одинаковые учебные действия, которые (и это можно предположить с большой долей вероятности) вряд ли будут использованы теми и другими в профессиональной деятельности в усвоенном виде. Потребуется некоторое время для самостоятельной интерпретации знаний с целью использования их в практике.

Анализ типов деятельности, формируемых в процессе обучения, например в техническом вузе, показывает, что это, как правило, деятельность, которой хорошо владеют преподаватели вуза. Среднестатистический выпускник умеет писать под диктовку, решать простейшие стандартные задачи из некоторых учебных дисциплин, пересказывать уже известное, чертить или, вернее, копировать чертежи и т.п. Иначе говоря, выпускник - это неплохой исполнитель, работающий под чутким руководством старших товарищей, отвечающих (и это важно) за его деятельность и результаты этой деятельности. Ведь не секрет, что огромное количество материальных средств и моральных сил тратится на воспитание, уговаривание, убеждение, доказательство, что учиться - это хорошо и полезно, а не учиться - плохо. Бесчисленное количество публикаций в психолого-педагогической литературе о формировании интереса к обучению, создании атмосферы учения, в которой должны быть учтены личностные особенности каждого учащегося, о способах организации учебного процесса, о необходимости изменения содержания и т.д. и т.п. обеспечивает базу для осмысления реального положения в профессиональном образовании и дает импульс для новых педагогических идей практикующим педагогам. В условиях, когда отсутствует развитая теория педагогики и психологии высшей и средней про-

фессиональной школы, исследования в области новых технологий обучения представляют собой, как правило, практические попытки создания активной обучающей среды путем внедрения различных форм, методов и средств обучения, изменяющих позиции студента и преподавателя в обучении.

Практическая подготовка специалиста в конкретной профессиональной области - это сложная, многоаспектная проблема, требующая изменения, в первую очередь, характера деятельности педагогов, готовящих этого специалиста. Новации в любом из звеньев педагогической системы ведут к перестройке работы и во всех остальных. Естественная консервативность, традиционность установок многих педагогов-практиков, стремящихся придерживаться классических принципов, закономерностей и методов в своей повседневной преподавательской деятельности, сдерживает попытки перестройки образовательной практики. Содержанием обучения, его стандартизацией занимаются государственные органы, и стандарт подготовки специалиста является обязательным документом. Изменения в нем воспринимаются как необходимые в работе педагога высшей школы. Но разработка методов обучения отдана на откуп непосредственно преподавателю. И никто не имеет права требовать от педагога высшей школы внедрения активных методов обучения. Можно стимулировать, знакомить педагогический коллектив с передовым педагогическим опытом, но невозможно заставить всех разрабатывать новые методы и организационные формы обучения. А изменить практику преподавания, изменив тем самым уровень профессионального сознания как педагогов, так и их учеников, - самая трудная и необходимая задача для решения указанной проблемы.

Передовым педагогическим опытом обучения будущих специалистов накоплено достаточно большое количество приемов и методов обучения, основной идеей которых является трансформирование идеологии обучения - от авторитарной педагогики к педагогике сотрудничества, от активности педагога в преподавании к активности студентов в познании, от репродуктивности к творчеству и т.д. Система наработанных организационных форм и методов может быть продуктивно использована на всех этапах подготовки специалиста, если

его обучение будет пронизано единой идеей - еще в учебном процессе формировать все навыки и умения, необходимые для успешной профессиональной деятельности.

Для разработки системы методов обучения требуется прогностический анализ действий конкретного специалиста, выделение групп наиболее общих действий и специальных действий, характерных для данной профессии. Сопоставление дисциплин учебного плана, известных активных методов обучения и требуемых для специалиста видов деятельности необходимо для построения системы методов обучения.

Например, к современному специалисту общество предъявляет такие требования, которые предполагают высокую степень самостоятельности и смелость при выборе решений в ситуациях как производственного, так и личного характера. Это наиболее общие виды действий, которыми должен владеть квалифицированный специалист. Значит, современный выпускник должен обладать навыками коммуникативной и исследовательской деятельности. Однако в учебных планах нет дисциплин, необходимых для формирования таких видов деятельности. Очевидно, требуется пересмотр методики преподавания всех дисциплин учебного плана с учетом их специфики.

Методы преподавания любой учебной дисциплины в плане формирования необходимых видов деятельности должны выбираться с учетом:

- психологических особенностей восприятия информации, характерной для данной дисциплины;
- видов деятельности, необходимых для усвоения данной дисциплины;
- видов деятельности, необходимых для усвоения учебных дисциплин, изучаемых позднее;
- видов деятельности, обеспечивающих социальную ориентацию личности;
- видов непосредственной профессиональной деятельности.

Основания для классификации методов обучения могут быть различными: по количеству обязательных личностных контактов в процессе усвоения

знания - организация общения в системах “студент - студент”, “студент - группа студентов”, “студент - преподаватель”, “группа студентов - преподаватель”, “группа студентов - группа студентов”; по типу обработки информации - знакомство, усвоение, повторение, обобщение, перенос на другие области знания; по степени близости профессиональной и учебной деятельности - конкретное профессиональное действие, адекватная модель, прогнозируемая возможная ситуация и т.д.

Пожалуй, наиболее перспективной в плане полной реализации контекстного обучения оказывается профессиональная подготовка педагогов. Она характеризуется тем, что, с одной стороны, осуществляется в рамках уже действующей в данном учебном заведении педагогической системы со всеми сложившимися традициями и, с другой стороны, направлена на формирование специалиста, который будет действовать в условиях, прогнозируемых лишь в общих чертах. В отличие от других профессий, для которых необходимо обязательное знакомство педагога с базой знаний и спецификой будущей профессиональной деятельности выпускника, для профессии учителя каждый преподаватель, опираясь на собственный опыт работы, в рамках своей дисциплины может предложить организационные формы и методы обучения, ориентированные на целенаправленную профессиональную подготовку будущего учителя.

Анализ педагогической деятельности позволяет выделить основные ее компоненты, связанные:

- с информацией, методами ее сбора и переработки;
- организацией собственной познавательной деятельности;
- организацией познавательной деятельности учащихся;
- организацией продуктивных социальных контактов.

Все эти компоненты могут успешно формироваться в процессе обучения студентов.

Основное назначение первых двух компонентов из названных - научить студента учиться. Контекст ближайшего будущего, т.е. учебный, требует фор-

мирования соответствующих навыков для успешного обучения на последующих ступенях. Но здесь же просматривается и контекст профессиональный: эти навыки студент должен будет использовать не только в личном плане, но и в обучении своих будущих учеников. Здесь задачей преподавателя является подбор таких методов обучения, в ходе реализации которых студенту станут доступными и понятными тонкости восприятия, усвоения и использования предоставляемой информации.

В традиционном обучении неявно предполагается, что студент имеет представление о том, как нужно учиться, однако этот постулат опровергается при первых же попытках контроля знаний. Методы активного обучения акцентируют учебную деятельность студентов на процессах “смотреть - видеть”, “слушать - слышать”, “конспектировать”, “строить терминологическую, понятийную базу”. В практику обучения включаются нетрадиционные организационные формы, задания фактически для всех этапов процесса усвоения знания. Так, например, умение конспектировать предполагает два вида этой деятельности: конспектирование речи преподавателя (динамический процесс) и конспектирование текста книги (статический процесс). Между тем в традиционной практике чаще всего, а в последнее время это отмечается повсеместно, лектор “опускается” до диктовки лекции, вместо того чтобы потратить время на выделение особенностей своего стиля работы с аудиторией и обучение студентов конспектированию, а не попыткам стенографирования. Каждый лектор в ходе лекции неоднократно повторяет наиболее важные моменты в разных вариантах. И задача студентов - записать основную мысль своими словами, не нарушая логики изложения и отразив специфику объекта рассмотрения. Здесь можно предложить прямо по ходу даже самой рядовой традиционной лекции небольшое задание на запись и комментарий ряда предложений, суть которых одинакова, а форма выражения разная. Цель такого рода упражнений многозначна. В ходе их выполнения студенты получают представление о многообразии возможностей речевого оформления мысли, приобретают навыки целенаправленного понимания смысла речи, овладевают приемами выделения главного в ска-

занном и т.д. Если форма обсуждения коллективная, студенты могут ознакомиться с мыслями своих товарищей, сопоставить свое понимание с вариантами понимания данного материала другими людьми, т. е. явно или неявно приобретают навыки сбора и анализа информации, что важно для будущего педагога. Если же задание индивидуальное, обучающиеся оказываются в ситуации ответственности за свое высказывание, так как “отдают” его на суд компетентному специалисту (в данном случае ведущему лектору).

Чрезвычайно важным видом деятельности для учителя является конспектирование стационарного текста, поскольку конспектирование представляет собой прием свертывания информации, а чтение конспекта - ее развертывание. Для дисциплин гуманитарного профиля, не имеющих своего специфического, символического языка (история, философия, педагогика и т.п.), конспектирование с учебника сходно с описанным выше вариантом работы в аудитории. А проверка конспектов может быть организована нетрадиционно. Как правило, в практике обучения это формальное просматривание преподавателем тетради студента и отметка о наличии конспекта. Если же целью обучения является формирование профессионально значимых видов деятельности, то проверка конспектов с обоснованным комментарием превращается в достаточно трудоемкий процесс, который к тому же не оценивается должным образом. В этих условиях проверка конспектов может быть переложена на плечи самих студентов. Один из вариантов - обсуждение написанных конспектов в малых группах по 5-6 человек и составление общего конспекта для каждой группы. Затем громкое заслушивание основных положений текста, выбранных каждой малой группой, комментариев преподавателя и - как вывод - определение основных положений текста уже для всей студенческой группы. Такой вид работы позволит обеспечить добросовестную подготовку студентов дома к обсуждению, неоднократно заострить внимание на особенностях текста и способах выражения отдельных мыслей в нем, создать единый образ рассматриваемого текста.

В дисциплинах же естественнонаучного блока (математика, физика, химия) большое значение имеют символьные записи. И часто текст книги необхо-

димо при конспектировании не сокращать, а расшифровывать. В качестве самостоятельной работы уже на первых этапах изучения темы преподаватель может предлагать небольшие специальные тексты в учебнике или научной статье для подробного анализа и обоснования переходов от одной символической записи к другой и к выводам. А обсуждение в аудитории может быть организовано, например, в форме, описанной выше.

Такая учебная работа обеспечивает освоение студентами первых практических шагов в умении учиться, и при систематическом использовании во всех курсах учебного плана становится естественной необходимостью.

Достаточно перспективными для будущих учителей в плане формирования профессионально значимых действий являются дисциплины психолого-педагогического блока. Здесь могут быть разработаны методики, обеспечивающие подготовку студентов к социально-коммуникативным действиям, к самооценке и самоопределению в будущей профессиональной деятельности.

Но наиболее продуктивным контекстное обучение может оказаться при преподавании профессионально-значимой дисциплины “Методика преподавания”. Именно в рамках этой дисциплины огромное значение имеют как содержание теоретической информации, так и предлагаемые методы организации учебного процесса. Ведь собственно методика в “Методике преподавания” и определит направленность деятельности будущих педагогов. Если они лишь услышат на лекциях о современных активных методах обучения, не испытав их “прелести” на себе, они не смогут разработать даже элементарной нестандартной ситуации для обогащения учебной деятельности своих учеников.

Все обучение по данной дисциплине должно стать деятельностью, моделирующей профессиональное будущее студентов.

Проблема сбора и переработки информации решается при обязательном введении метода реферирования психолого-педагогической и методической литературы, конспектировании и анализе статей, методических рекомендаций, описаний педагогического опыта.



Усвоение компонентов организационного плана в деятельности учителя может обеспечиваться постоянно используемыми методами социально-коммуникативного общения и игрового обучения. Это могут быть дискуссии, споры, обсуждения реальных педагогических ситуаций, коллективное и индивидуальное планирование работы учителя, разработка контрольных мероприятий, моделирование различных условий работы учителя и т.д.

Каждый из указанных методов известен, и вполне возможно, что отдельные из них используются в практике обучения учителей. Но здесь речь идет о системе методов. Выбор приоритетных организационных форм в разных ситуациях - задача преподавателя. Для решения одних и тех же вопросов могут использоваться разные формы, и наоборот, для решения разных вопросов может быть разработана одна, наиболее удачная организационная форма. Так, например, разработка тестов для контроля знаний предполагает следующие формы работы:

- индивидуальная, дома, с последующей проверкой преподавателем;
- коллективная в малой группе, дома, с последующей проверкой преподавателем;
- индивидуальная, в аудитории, с последующим обменом мнениями с рядом сидящим и выбором общего варианта, с последующей проверкой преподавателем;
- коллективная в малых группах, в аудитории, с круговой проверкой в других малых группах, с последующим взаимоманализом по кругу, с выбором лучшей работы;
- коллективная в малых группах, с представлением материала на общее обсуждение в виде оформленного плаката (мастер-класс), с выбором лучшей работы и т.д.

Такое многообразие форм предоставляет преподавателю широкий спектр возможностей построения методически обогащенного курса.

Еще одной из организационных форм подготовки учителя к непосредственной деятельности является моделирование ситуации его работы в классе по

наперед заданным частично, известным ему параметрам. В ходе подготовки к ведению урока в своей студенческой группе “учитель” получает задание по теме и типу урока. Характеристики класса придумывает сама группа в отсутствие “учителя”, распределяя роли “отличников”, “двоечников”, “выскочек” и т.п. В условиях предложенной ситуации “учитель” должен выполнить свою работу.

В ходе таких игр студент одновременно как бы отслеживает сразу две линии - учителя и ученика - в учебном процессе и ему становятся более понятными причины поведения неуспевающих учеников, психологические и педагогические причины неудач и успехов учителя. По результатам формулируются практические выводы, значимые для будущей реальной деятельности учителя. Ведь часто только в непосредственной работе начинающий учитель начинает приобретать опыт (часто печальный) общения с учащимися, делать из него выводы и реально оценивать свою компетентность.

Студенты, “изнутри” прочувствуя какие-то методы обучения, приобретают личное отношение к методам обучения вообще, что, помимо прочего, позволяет им наращивать личный опыт в разработке собственных методов обучения, адаптированных к конкретным ситуациям, обеспечивает определенную педагогическую смелость в начале активной деятельности. Вот это, пожалуй, и есть один из вариантов ответа на вопрос “Где нам взять педагогов, занимающихся активными методами обучения?”.

Социоэкономический тип сферы педагогического труда определяет необходимость профессионального общения педагогов. Однако многие исследователи отмечают низкий уровень культуры общения в ситуациях “учитель-ученик”, “учитель-группа учеников”, “учитель-учитель”. Особенно это характерно для последней из названных ситуаций. Как правило, приобретая личный опыт преподавания в школьном классе, учитель часто остается один на один со своими педагогическими проблемами. И накопленный опыт становится для него лично значимым, что объясняет болезненное восприятие многими учителями критических замечаний по поводу своей работы. Активные методы обучения обеспечивают возможность для студентов приобретать навыки добросовестного ана-

лиза критики в свой адрес и построения конструктивных резюме по поводу деятельности “коллег”. Это бесценный опыт общения, который облегчит адаптацию педагога в трудовом коллективе.

Организация и, по возможности, полная реализация контекстного подхода к профессиональной подготовке специалистов требует слаженных усилий целого педагогического коллектива. Этапами работы в этом направлении являются:

- анализ организационных форм, методов и средств обучения, предлагаемых педагогикой;
- анализ специфики дисциплин учебного плана;
- разработка рекомендаций по выбору наиболее перспективных и продуктивных методов обучения для каждой конкретной дисциплины;
- организация педагогического общения по поводу конструирования методик обучения;
- внедрение новых методов, средств и организационных форм обучения в реальный учебный процесс;
- фиксирование результатов внедрения;
- разработка рекомендаций по тиражированию педагогического опыта.

Особое значение деятельностно ориентированная методика имеет для специальности “Профессиональное обучение” с квалификацией “Инженер-педагог”. Для всех инженерных дисциплин включение методов, связанных с профессиональной подготовкой педагогов, позволяет большую часть репродуктивных методов заменить активными методами обучения, в результате чего студенты получают возможность занять деятельностную позицию в обучении и учебный предмет становится для них моделью профессионального будущего.

Основными показателями успешности внедрения контекстного подхода оказываются не количественные - оценки, баллы, а качественные - повышение уровня активности студентов в обучении, что отвечает задаче формирования социально и профессионально активной личности.